

学習支援としての哲学対話実践の可能性 - 哲学カフェ「かんがえるソファ」を事例に -

著者	西塚 孝平, 佐藤 智子
雑誌名	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要
巻	7
ページ	191-204
発行年	2021-03
URL	http://hdl.handle.net/10097/00131230

【論 文】

学習支援としての哲学対話実践の可能性 －哲学カフェ「かんがえるソファ」を事例に－

西塚孝平^{1)*}, 佐藤智子²⁾

1) 東北大学大学院教育学研究科, 2) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿は、東北大学学習支援センターで実践されている哲学カフェ「かんがえるソファ」を手がかりに、学習支援の一環として実施される哲学対話の特質と意義を解明し、効果的なデザインを提案することを目的とする。前者では、哲学対話を専門的資本によってコミュニティを成長させる場とみなしたうえで、参加者アンケートの分析を通じて、その特質を明らかにした。そして、この特質を基に意義づけられた哲学対話実践は、大学生特有の「活動システム」の矛盾を乗り越えていく拡張的学習として説明することができ、学習支援者は矛盾への自覚を参加者に促し、矛盾の弁証を支援する担い手となることを指摘した。後者では、身近なテーマ、対話に埋め込まれたアイスブレイク、共通と相違、抽象と具体を捉える対話の構造化、サブ・ファシリテーターの配置による意見収集と要約、思考プロセスの型を想定しながらの円滑で丁寧な進行、の5つを得た。

1. 研究の背景と目的

1.1 日常化する哲学プラクティス

今、日本でも哲学対話実践が広がりを見せている¹⁾。私たちの日々の生活の中で「哲学する」営みである「哲学プラクティス」(philosophical practice)では、実態のそもそもの前提を疑い、自らや仲間の経験を頼りとしながら問いを深めていく思考が期待される(河野編 2020)。その実践は「私たちの人生に関わってくるテーマについて自由に本音で語り合い、問いを探究することを通じて本質に接近していく」哲学対話として具象化されている。

哲学対話の実践は広範にわたり、その応用例も多く、草の根の実践が研究の進展を遥かに凌いでいる。哲学の専門知識を必要としないこの哲学対話は、以下に示すとおり多様な諸相に開かれた方法である。担い手を主語にして例を挙げると、児童生徒が学校教育の内部で取り組む形態(Lipman et al. 1980=2015)、医療関係者が精神的に悩みを抱える人々へのケアを行う形態(斎藤 2015)、働き手が企業研修の場で組織力向上や専門性開発のために活用する形態(安斎・塩瀬 2020)、地域住民が地域の持続的成長や活性化を目指す形態(平澤・江口 2019)、大学内で成熟させてきた活動を外に持ち出して、多職種多世代が交流できるようにリデザインされた形態(本間ほか 2010)などがみられる。COVID-19の発生以降

には、SNSを活用して全国各地から参加者を募集しオンラインで開催する動きも盛んになってきており、空間面の肥大化も進んでいる(河野編 2020)。さらにより重要なのは、各々の哲学対話実践の目的である。上述の諸形態からは少なくとも3種類の動機がみられる。すなわち、哲学概念や学的事実、エビデンスを材料にして普遍的真理を論理的に究明するもの、個々人の経験を分有することによって、人生の活力となる意味を協働構成するもの、この2つの傾向を統合させようとするものである。

このことから、哲学対話の手法は多彩と言える。その多彩さを生んでいる要因の1つとしては、単一の手法、形態、動機に回収されずに、相互の連携や知見の獲得が円滑になされるように各々の境界線を曖昧に引いている点が挙げられる。この事実は、対象の根源を問う営みがあらゆる科学と生活の基底に潜んでいることも教えている。本間(2010)によれば、ヨーロッパの在野の哲学者たちが従事してきた哲学対話の手法は4つに峻別することが可能であり、問題解決の志向性が高い順に、(ネオ)ソクラテック・ダイアログ、哲学カウンセリング、子どものための哲学、哲学カフェがある²⁾。

1.2 高等教育における哲学カフェ実践の広がり

その中でも本稿では、高等教育を領野にした哲学カ

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内27-1 東北大学大学院教育学研究科 kohei.nishizuka.sl@dc.tohoku.ac.jp

フェに光を当てていく。

哲学カフェでは、「思考がことばを操るのではなく、ことばが思考を決定するのでもなく、ことばと思考のあいだに結ばれた糸が緩んだり張ったりするのを楽しむ」(本間 2014: 238) ことに重きが置かれる。その名前が示すとおり、それはカフェで飲み物を片手に持ち、集まった仲間と考えを自由に語り、繕い、創発させていく心地良さを彷彿とさせる。哲学カフェの創始者であるフランスの哲学者マルク・ソーテ (Sautet, M.) は、言葉と思考の間に生起する緊張との格闘を触媒にして、学問世界ではなく日常世界に埋め込まれている身近な問いの種を発見して大切に育てるプロセスを通じて、生を豊かに取り戻すことを企図していた (Sautet 1995=1996)。つまり、哲学カフェにおける哲学対話とは、普段は気に留めることのない身近な問いの前でいったん立ち止まり、それについて仲間と自由に語り合い、探求することを通じて、未知の考え方や概念、自分自身への気づきを協創していく実践なのである。

哲学カフェの特徴として、次のような点が挙げられる (森本 2013: 36-39)。第1に、哲学カフェは、教師や講師が参加者に何かを教えるような場ではない。第2に、哲学カフェの参加者同士は平等であり、社会的地位や身分などを持ち込まないことが求められている。第3に、専門知識は不要とされ、専門用語を使わないようにするというのが哲学カフェの重要な条件と考えられている。第4に、発言や参加を強要されない。そして第5に、参加も退場も自由であり、開放的な空間で自由に入出りできるような場所で行うのが望ましいとされている。

哲学カフェは現在、高等教育でも力強いムーブメントを起こしており、次の3つを正課内外の代表的空間として挙げることができる。それは、哲学を専門とする研究室やゼミが旗を掲げて行う活動 (例えば、筑波大学人文社会科学部研究科哲学・思想専攻のソクラテス・サンバ・カフェ)、哲学の専攻を問わずサークルや課外活動として行う活動 (例えば、高知大学希望創発センターの学生企画Seekers)、そして、大学教員が講義や演習で行う活動 (例えば、松島 (2020)) である。

一方、筆者らが所属する東北大学学習支援センターでは、ピア・サポート活動の一環で、学習支援としての「哲学カフェ」を実践している。ここでの「学習支援」

とは、当センターのミッションに依拠した事業や活動であることを意味する。特に、そのミッションの中でも「学生の主体的・自律的な学習を実践的に支援・促進」し、さらに「学生の間に『学び合い』文化を醸成し、学習共同体 (ラーニング・コミュニティ) の形成に寄与する」ための中核的な実践として行われている。

このような、学習支援としての哲学カフェ、換言すれば「コミュニティ」³⁾の生成ないし変容・変革を企図した実践としての哲学カフェ (以下、学習支援型哲学カフェと表記する) には、どのような特質や意義があると言えるだろうか。また、その成功の秘訣を何に求めることができるだろうか。こうした問いの解決は、高等教育課程における哲学対話の効用を明るみに出すとともに、普及拡大していく哲学対話実践の可能性をさらに伸張させるのにも寄与するだろう。

したがって本稿では、高等教育での学習支援の一環として実施される哲学対話の特質と意義を理論的に説明したうえで、東北大学学習支援センターの活動として筆者らが実践している哲学カフェ「かんがえるソファ」を手がかりにした分析を通じてそれを検証し、学習支援型哲学カフェを実施するにあたっての有効な手立てを提案する。

2. 分析の理論的枠組み

2.1 哲学対話の効果とその評価

高等教育における学習支援の使命に従い、学習効果や変容を十分に目論むべきという仮定に立つならば、学習支援側が目指す方向としては、趣味やサークル活動の哲学カフェよりも教育的であるべきであり、しかし授業ほどに厳格ではない中間にあると考えられる。評価の測定項目には、前提を疑い批判することや難問を多角的に捉えることなど、理知的な思考や態度が該当し、学習支援者はこれらの伸長をねらう必要がある。

しかし、このような評価の考え方は一面的である。河野・得居 (2016) や塚原・江口 (2019) は、教育的な目的で計画された哲学対話は個の能力育成にのみ帰結されるべきではなく、コミュニティの成長としても把握されなければならないことを主張する。さらに彼らの主張は、レオンチェフ (Leont'ev, A. N.) の指摘を援用することで次のように洗練できる。それは、個人の発達とは場の発達によって成し遂げられる、すなわ

ち、個人の行為(action)はコミュニティの活動(activity)なくしてはありえない (Leont'ev 1975=1980)。この事実は、筆者らが実践している哲学カフェの参加者アンケートからもうかがい知ることができる(詳細は後述する)。そこに集う人々が互いのつながりを強化し、一見ばらばらな言葉やアイデアの欠片を結び合わせることで、コミュニティとしての成長に寄与する。そして、コミュニティとしての成果はまた、個に還元される。ここにおいて、学習支援型哲学カフェの特質を分析し意義を解明するには、思考のタイプや働きといった個人の振る舞いだけでなく、場自体の諸相への着目が1つの手がかりになることが分かる。

2.2 拡張的学習としての意義

このように、集団が活動主体の単位となってコミュニティの中で新たな知を生み出す学習は、拡張的学習(expansive learning)と呼ばれている。それは、「人々が日々を生きる生活の現場で、自らがかわる活動システムを自らの手によって質的に転換し、そのことを通して人間の活動に歴史的に新しいポテンシャルをもたらしていくことに向かう学習」(山住 2017: iii)であると定義される。換言すれば、新しい概念を協働的に形成する主体的なプロセスを通じて、最適な文脈を新たにデザインする実践である(Engeström 2015=2020)。ここでは、文脈のことを(集团的)活動システムと呼んでおり、「ルール」「コミュニティ」「分業」の社会的基盤の中で、「主体」が「道具」を媒介に「対象」へと向かい、「成果」をもたらす担い手となる。資本制社会は、この括弧で示した「構成要素」の内部や間で出現する交換価値と使用価値との内的矛盾に常に苛まれている。交換価値とは、例えば、受験学力などの社会的に承認された代替可能な価値のことであり、他方で使用価値とは、人間存在の代替不能な固有の価値として、社会との健康的な関係の中で自分らしさを探そうとする意志を突き動かす。より最適化された文脈のデザインは、この2つの価値対立から生じる矛盾を弁証法的に乗り越え、支配的な交換価値から使用価値的側面を取り戻そうとするプロセスの中で遂行される⁴⁾。

学習支援型哲学カフェはこの拡張的学習として意義づけることが可能である。すでにこの理論を用いて哲

学対話を分析した先行研究には、高橋(2008)による高校での哲学カフェのプログラム開発がある。高橋は、哲学的思考と対話に必要な技術と知識をいかに学習するか(交換価値)ではなく、それらがそもそも何であるのかを高校生自身が問い直し、その答えを自らつかみ取っていくこと(使用価値)が重要であるとして、反省的で創造的なコミュニケーションを可能にする場のデザインを検討した。それでは、学習支援の一環で行われる哲学対話実践の場合、参加者がどのような使用価値の探求を目指す活動と言えるのだろうか。

2.3 分析視角としての専門的資本

そこで本稿では、コミュニティの中で生成される資本(capital)、すなわち思考の道具や素材、ネットワークといった価値的所産に着目する。ハーグリーヴス(Hargreaves, A.)とフーラン(Fullan, M.)によれば、学習の観点から見た資本の概念は、人間や組織を、その固有性を維持したまま、長期にわたって発達させる文化的諸力や価値創出の資源となる(Hargreaves and Fullan 2012: 123)。彼らはこの資源を専門的資本(professional capital)と呼び、「指導を含むあらゆる専門的実践において、高質で高度なパフォーマンスを生み出すために欠かせない要素をまとめて定義した基礎概念」(Hargreaves and Fullan 2012: 123)だと言明した。さらに専門的資本は、人的資本(human capital)、社会関係資本(social capital)、意思決定資本(decisional capital)の要素をかみ合わせた機能として定義されている。

専門的資本の背景には、教師教育分野が目指している教師生活の生涯学習化のねらいがあり、最適化された教授学習を実現するために教師と生徒が分け隔てなく学び合うコミュニティ(PLC: professional learning community)を構築しようとする運動を由来としている。しかし、組織や集団の構成員が何らかの専門的力量やそれを適切に扱う資質をその環境下で熟達させる活動は、特定の職や立場に限った話ではない。それは人間の専門性や熟達に関するあらゆる学習の局面に開かれた概念でもある(Hargreaves and Fullan 2012)。

このことをかんがえるソファに準えれば、哲学的思考やそのコミュニティ形成に関する高度な経験を発達させていく意味において、参加者と学習支援者は専門

的資本を成熟させていくPLCの貢献主体となる。そして彼らはこの豊富な資本を共同利用して、未知の概念や気づきの協創を図っていくと言える。したがって、専門的資本がどのように生成・使用されているのかを分析することによって、哲学対話を拡張的学習の視点から意義づけることができる。

3. 事例分析

3.1 学習支援型哲学カフェの意義

仮説的に述べるならば、学習支援型哲学カフェにおける活動システムは図1の一般モデルとして要約できる。それは、知識偏重の学習でみられるような、特定の結論に至るように導かれ、既知の正解を発見するタイプの学習ではない（上段）。異種混交の多能な集団の中で、自由な思考の広がりや深まりに解放されながら、経験に根差した言葉を使って意味を形成する主体となるように、使用価値を高めていくのである（下段）。そして、相応しい論理や拠り所となる思考の道具を協創していく学習プロセスがコミュニティの成長の証となる。このとき学習支援者は、矛盾の止揚を精力的に支援する弁証法的伴走者として、哲学対話の使用価値的側面を強調した場づくりが求められる。

以下、かんがえるソファを事例にして、各構成要素にみられる特質を各資本の観点から詳細に分析していく。

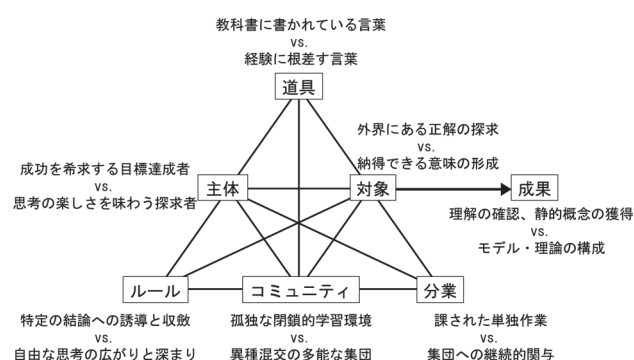


図1 学習支援型哲学カフェの活動システムと第1の矛盾（Engeström 2015=2020を参考に筆者作成）

3.2 東北大学における哲学カフェの概要

3.2.1 哲学カフェの実施体制

高等教育における学習支援の仕組みや実態は、所属学生のニーズやキャリア、大学の重点施策、アセスメ

ント・ポリシー、活用できる資源、社会的要請などに応じて色合いが大きく異なってくる。理念レベルに関してはこれまで、学士力育成における学習支援の重要性は谷川編（2012）が、また、学習支援の意義や類似概念（学生支援、学修支援、TAなど）との相違に関しては足立（2015）がその仔細を精査してきている。彼らによれば、学習支援とは通常、学習サポートセンターやピア・サポートなどの名称で各大学が設置している環境の中で提供されている。それは講義、演習、自学、生活の場面で学生（主に学部学生）が出会う困難を、相対的に見て知的ないし精神的に成熟した学生（主に先輩学生）と共に克服・解決していく支援であり、その対応領域は、自然科学や語学、アカデミック・ライティング、生活上の悩みや進路相談など多岐に及ぶ。

東北大学高度教養教育・学生支援機構に属する学習支援センターでは、スチューデント・ラーニング・アドバイザー（SLA: student learning adviser）制度の下で学部3年生以上の東北大学生をSLAとして雇用している（足立 2015; 2017; 足立・鈴木 2016; 佐藤 2017; 鈴木 2015）。課題解決に足場をかける個別のチュータリング業務のみならず、利用学生同士、あるいはSLAと利用学生が学び合う文化を醸成し、「ともそだち」を合言葉にした社会構成主義的学習観に深く根差した学習環境を整備している。

学習支援センターSLAの企画部会は、発信型支援の強化等を目的に2016年11月に始動した。発足の経緯には、学生が悩みや課題を持って相談に来る個別対応型支援のみならず、学習支援者側が学生の顕在的ニーズに先行して学習機会を創出し、「新しい学習」に気づかせるアプローチへの期待があった（佐藤 2017）。

3.2.2 哲学カフェ「かんがえるソファ」とは

かんがえるソファは、SLAの企画部会が企画した東北大学生対象の学習支援イベントであり、2017年6月から継続している哲学対話実践である。発足当時の議事録（2017年5月10日「哲学カフェ企画書（当初案）」）によると、「自主ゼミや研究室など、同じような属性を持った人々が集まってその属性に沿った議論をする場はあるが、『誰でも』『開放された』議論の空間はない」、また、「現代は『すぐ分かる』時代である。わからない

ことがあれば、インターネット上の膨大な情報にすぐにアクセスできる。そのため、我々はよくわからないこと、あいまいなこと、正解がないことについて立ち止まって考える力、つまりてつがくする力を失った状況にあると考える」と記録されている。つまり、他専攻の学生を交えた対話や日常世界を相対化させる機会が乏しく、答えを探究するための思考に多くの時間と労力をかけて問いに臨む態度が不十分な点が東北大学生の課題であった。こうした背景を踏まえ、SLAによる哲学カフェの目的を「ふだん考えないようなことについて一度立ち止まって考えて話し合う場を大学内に作ること」と設定し、任意団体「てつがくカフェ@せんだい」の助言を受けて企画を練り上げていった。

したがって、かんがえるソファは図1が示す学習の使用価値的側面を探究する実践としてデザインされている。そこでは、仮に矛盾が対話中に出現しないとしても、参加者、特に初年次学生が内的に持っていると考えられる交換価値的側面一辺倒の学習観から抜け出し、価値間の内的矛盾の存在を意識させようと働きかける。その意味において、かんがえるソファは拡張的学習の実践と言える。

かんがえるソファとは、当たり前として受け止めているがゆえに問い返すことのない日常のテーマについて、学部や学年を越えた参加者と一緒に対話をし、考えを深めていく場である。そして、SLAが務める司会（ファシリテーター）や仲間との活発な相互交流を通じて、新しい見方や気づきと出会い、常識とってきた出来事や概念の前提を疑うこと、それに伴って自らの世界観や価値観を変化・変容させていくプロセスを楽しむことを目的とする。このとき学習支援者の役割は、参加者間で良好な人間関係を構築することと、現在の対話を交通整理し、そこから後発する対話の兆しを把握することによって、難解な問いや内容に対する思考を容易にする場づくりに努めることにある。この理念は企画当初から現在まで引き継がれている。

かんがえるソファの基本情報を表1にまとめる。2020年度後期時点のSLA企画部会の人数は学部3年生から博士後期課程1年生（第1著者）の6名であり、これまでも3名から6名の間で推移してきた。当日の役割はこの6名が持ち回りで担当している。授業期間のみ、月

に1から4回の頻度で実施しており、開催総数は2020年12月までに65回となった。東北大学SLAラウンジの一角にあるソファにて、正面にホワイトボードを置き、参加者が車座になって実施してきたが、COVID-19の影響を受けた2020年度は11月27日の回を除き全てオンラインで実施している。主な参加者は学部1年生であるが、2020年度は他キャンパスの学部生や大学院生、留学生の参加も目立っている。参加者数は開始から2020年12月までに延べ389人（1回平均6人）で、年別の増加傾向が認知度の向上を示唆している。また、2018年度以降は第2著者が担当する全学教育授業とも連携しており、参加者増加の要因の1つとなっている。

表1 かんがえるソファの基本情報

年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度
開催数	7回	22回	17回	19回
参加者数	27人	88人	123人	157人
会場	対面形式：SLA ラウンジ (東北大学マルチメディア棟1階)			+オンライン
開催時間	主に4限(14:40-16:10)・5限(16:20-17:50)のうち、60分、75分、90分			
参加方法	・時期に応じて定員制を導入(8-10名) ・人数が多い場合は複数グループに分かれて実施			
進行表 (90分)	1. 企画概要とグラウンド・ルールの説明(5分) 2. 自己紹介を兼ねたアイスブレイク(10分) 3. 対話の時間(60分) 4. 振り返りと感想の共有(10分) 5. クロージングとアンケートの記入(5分)			
テーマ例	・自己紹介って何だろう(2017年10月25日) ・意識高い系って?(2018年12月4日) ・やる気は必要か?(2019年10月23日)			
役割分担 (各1名)	・ファシリテーター(司会) ・サブ・ファシリテーター(司会補助) ・グラフィッカー(記録) ※司会補助と記録を兼務する場合もある			
グラウンド・ルール (2020年12月時点)	① お互いの名前を呼び合おう! ② 発言するときは挙手しよう! ③ 仲間の発言をよく聴こう! ④ 分からないことは何でも質問しよう! ⑤ 未完成のアイデアを積極的に共有しよう! ⑥ 1つのアイデアをみんなで吟味しよう!			

3.3 かんがえるソファの特質と専門的資本

3.3.1 人的資本の側面

人的資本とは、個人が扱える内容知や方法知、認知面や社会情動面の能力のことである。

この点でみるとかんがえるソファの1つ目の特質は①学び手としての学習支援者の存在と言える。現在まで、SLA企画部会のスタッフは全員、哲学を専攻していない。哲学分野の研究方法を熟知していないという意味で生兵法による実践をしているとも言える。ただし、この特徴は学習支援者の役割として不可避の性格

でもある。足立（2017）は、学習支援者の役割を、接しやすいピア、より成熟した知性と説得的な言葉で解決に導く指導者・相対的熟達者、理解を補助する対話者、俯瞰的な視点からお手本を提示する上級生（先輩）という4点に整理している。ここから分かるのは、学習支援の利用者や参加者は、少しでも先にいる学習支援者に自分自身を投影して学習している。特に、かんがえるソファは事前に決められた結論に到達するために対話を進めるような、目的合理性を持った活動ではない（対象）。つまり、学習支援者は課題の解決に向かって能率よく誘導する担い手ではない。むしろ、協働的に理解する思考プロセスに参加者を引き込むこと、その思考プロセスを共経験させる役割が強調されることになる（ルール）。そして、対話の進め方、意見の拡散と収束の方法、グラフィックによる構造化の手法なども含め、実践の中で成功の感触をつかみ、失敗と修正を繰り返しながら実践的見識に磨きをかけていく。

また、SLAがかんがえるソファ実施時間外に人的資本を高める工夫には、ファシリテーション研修会や、当日の様子を撮影した動画や音声を活用した振り返り、学外の哲学カフェへの自主的参加などが挙げられる。後述のアンケート分析が示すとおり、参加者からのフィードバックも貴重な学習資源となっている。

2つ目の特質は、②正解発見者から意味形成者へと変容する参加者である。多くの参加者にしてみれば、かんがえるソファは馴染みのない学習機会である。というのも、参加する大学生（特に学部1年生）がこれまでの学校教育で獲得してきたものは、多くの場合、ブルーナー（Bruner, J. S.）のいう論理科学的思考であり、経験を紡ぎ出すナラティブ的思考ではない（Bruner 1986=1998）。確かに、感想や気づきを表現する活動は初等教育から積極的に導入されているが、それは特定の教科科目や課題の内容（discipline）に関する話題が中心となっている。対照的に、それらの前提を総合的に見直し、仲間からの刺激に感化されながら人生や生活を相対的に振り返り、新たに経験を意味づける学習経験はほとんどみられない。おそらく、そうした学習は生徒の競争心を駆り立てる入学試験とは無縁であるからであり、また、経験を振り返る省察的行為は高度なメタ認知を要する思考とされ、より高次

な精神機能の発達段階に差し掛かったときに有意義になると思われてきたからである（Schön 1983=2007）。参加者は、正解への到達ではなく経験の意味を構成するための新鮮な機会を得る中で（主体）、教科書に書かれている言葉や理論からいちど距離を置き、自分自身で言葉を生成し、表現することが求められる（道具）。

3.3.2 社会関係資本の側面

哲学対話には、個人が自らの意見を押し通すのではなく、自らと仲間が共に納得できる答えを協創する態度を必要とする（対象）。そこに不可欠な社会関係資本とは、仲間とのつながりが織り成す諸力のことであり、その質的・量的な充実が、知識や情報へのアクセスのしやすさや、期待、義務、信頼の感覚、社会規範への順応性を高める（Hargreaves and Fullan 2012: 111）。

この側面の特質には、③協力的な関係づくりがある。場に対する安心感、親近感、団結感は初めから完成されているわけではない。様々な学部学年の学生が参加し、2020年5月から12月までの参加者アンケートでは60%（106名中64名）が初参加であったことに鑑みても、彼らの緊張を解す意図的な工夫が必要である（コミュニティ）。そこでかんがえるソファでは、その場にいる全員の相互理解が深まるようなアイスブレイクを取り入れることによって、信頼し合える関係構築と、円滑に知識の交流ができる場づくりを重視している。また、学習支援者はイベント開始前に集まった参加者と雑談を交わすなどして、和やかな場にすることを意識している。イベント終了後には、残された疑問や対話全体の感想を自由に語り合うアフタートークの時間を設けている。その他、各回の活動報告とファシリテーターの反省を綴ったブログを更新するなど、閲覧する学生と学習支援者が気軽に交流できる環境も整えており、次回以降の参加を動機づけている⁵⁾。

このように、対話の前後において参加者と学習支援者が学び合う風土を作っている。それによって参加者は、ある場面のみ関わる存在ではなく、コミュニティ全体への献身的な絶えざる関与へと役割を広げ、人的資本を能率よく統合できるようになる（分業）。付け加えれば、社会的なネットワークの形成に要する内容知と方法知を身につける点でも学習効果が期待される。

3.3.3 意思決定資本の側面

意思決定資本は、人的資本と社会関係資本を上手く活用するための判断を支えている叡智や専門知識であり、資本を適切に活用するための資本である。ハーグリーヴスとフーランによれば、意思決定資本が欠如している状況とは、避けがたい不確定な状況や問題に遭遇したときに、自ら考えずに上司の指示を仰ぐだけであったり、あるいはマニュアルに従った行動ばかりするような、主体的に判断する方法を知らない、あるいは判断がその人自身に委ねられていないときだと説明する（Hargreaves and Fullan 2012: 113-114）。

かんがえるソファにおける意思決定資本の特質の1つは、④判断に対する注意深い態度である。事実に対して通用するはずの理論的枠組みが揺さぶられ、対象（事実や経験）と既有観念との間に何らかの違和や不確実性が感ぜられる際に、判断が生じる（Dewey, 1933=1955）。仮に何らかの絶対的論理や習慣によって全ての判断が処理されるのであれば、参加者はそれに従って意見の正誤を評価するだけでよい。反対に、意思決定資本を活発に駆動させると「それはどういう意味か?」「それは本当か?」「そう考えるのはなぜか?」などの判断の節目が明瞭かつ断続的に生まれ、対話を省察し方向づける足場が固められる。したがって、対話の外でも蓄積可能な人的資本とは異なり、意思決定資本は生成、活用、その価値の検証が対話の中で遂行されることから、実践の中でのみ発達する。参加者が哲学的に思考する意味と方法を知る契機には、この資本を使い始める段階があり、社会関係資本はその効用程度に影響を及ぼす。かんがえるソファにおいて、判断の担い手は同じ場にいる全員である。よって、判断を促すには、ファシリテーターによる拘束的な舵取りを最小限に抑え、グランド・ルールを共有し、参加者にファシリテーターと同様の問いかけ方や対話の構造化を自由に発揮してもらうことが期待される（ルール）。

もう1つの特質は、⑤価値観の捉え返しである。対話が拡散と収束の組み合わせとはいえ、判断の行方は、それぞれの哲学カフェの目的と結びついている。かんがえるソファが採用している立場は、学生の実態に徹底的に寄り添い、学生の価値観がどのように変容し、強化されていくのかを支援するスタンスである（成果）。

このことは企画発足時によく議論されていた点である。

3.4 参加者アンケートの内容分析

既述のように、本稿ではコミュニティの成長を専門的資本の成熟とみなしたうえで、①学び手としての学習支援者、②正解発見者から意味形成者へと変容する参加者、③協力的な関係づくり、④判断に対する注意深い態度、そして、⑤価値観の捉え返しという、かんがえるソファの5つの特質を提示した。この諸特質が果たして現実のものとなっているのかは、参加者の声によって実証的に検討することができる。そこで、2020年5月から12月まで行った全19回分の参加者アンケートを用いて、参加者の側からみて専門的資本がどのように醸成されたのか、彼らがそのプロセスにどのように関与したのかを分析していく。

かんがえるソファでは、イベント終了後に参加者のメールアドレスにGoogle アンケートフォームを送信し、記名任意式で回答を求めている。計19回の参加総数は157名であり、そのうち自由記述の設問「感想や意見を自由にお聞かせください!」に回答した人数は73名であった。全てのテキストを1つの意味のまとまりごとに分節化・コード化したうえで、類似したコードを〈サブ・カテゴリー〉として、さらにサブ・カテゴリーに共通する性質を《メイン・カテゴリー》として上位概念にまとめた⁶⁾。表2はその結果を整理したものである。自由記述は「学習に関する感想」と「場づくりに関する感想」の2つの軸から成り、それぞれメイン・カテゴリーは5個と2個、サブ・カテゴリーは11個と14個抽出された。リファレンス数とは個々に該当するコードの数であり、肯定的（+）と否定的（-）な回答に区別している⁷⁾。

また、2020年10月から新たに参加者の学習効果と変容を問う4項目（1＝当てはまらない、5＝当てはまる、の5件法）も追加した。10月から12月に開催された全9回に関して、参加者延べ59人のうち延べ36名がこの新項目に回答した。「新しい見方・考え方を得ることができた」（平均M＝4.42、標準偏差SD＝0.77）「自分の考えが変わるときがあった」（M＝4.0、SD＝0.99）「今日のテーマについて、じっくり考えることができた」（M＝4.42、SD＝0.81）「今日考えたことは、自分の生活に今後役立つと思う」（M＝3.97、SD＝0.94）とい

表2 かんがえるソファ参加者アンケートの内容

メイン・カテゴリー	サブ・カテゴリー	リファレンス数	
		(+)	(-)
学習に関する感想			
コミュニケーション	意見の交流	9	2
	傾聴	1	1
	発言	2	4
概念の獲得	考えの形成	1	1
	多角的収集	19	1
哲学的思考	思考の深まり	5	1
	多視点での深まり	3	2
省察	内容的省察	3	
	方法的省察	6	
期待	意見の傾聴と発言	2	
	言葉の使用法	1	
場づくりに関する感想			
場全体	議事録・記録	2	2
	居場所づくり	3	2
	参加への抵抗感	3	2
	時間	0	3
	実施方法	6	
	参加人数	1	1
	テーマ	3	1
進行	アイスブレイク	2	1
	対話の構造化	2	0
	意見収集と要約	6	1
	円滑で丁寧な進行	4	2
	時間の管理	0	1
	対話の展開	0	4
	発言の機会	2	2

ずれも高水準の結果であった。

人的資本において、場づくりに対する感想は①学び手としての学習支援者へのフィードバックである。例えば、〈円滑で丁寧な進行〉「オンラインで議論することは難しくファシリテーターの方も苦勞されていたと思うのですが、議論を活発にするために“振り”をうまくしていただきたかったです（誰かの発言を待つのではなく、意見を言う人を名指しするなど）」や、〈発言の機会〉「賛成をしている人に発言を求め話し手が偏ってしまっていることが散見されました」といった、参加者による客観的分析と改善提案が複数みられた。また、②正解発見者から意味形成者へと変容する参加者に該当する回答には、〈思考の深まり〉「自分らしさからそれぞれの人生観などの話にまで発展してとても面白かった」や、〈対話の展開〉「話し合うなかで抽象的な概念に議論の内容を凝縮していくことが目的だが、初見の率直な感想を言い合う時間がもう少しあっても良いかと思った」などがあり、経験的に事柄を理解しようとすることの楽しさや要望が述べられていた。さらに、参加者の関心は場のデザインにも及んでいた。このことがよく分かる記述には、〈アイスブレイク〉「最初のアイスブレイクと称した『辞書の編集者になった気持ちで“普通”の意味を述べてみよう』

という趣旨の自己紹介は、参加者がその後の議論を展開しやすくなったのではないかと感じています」や、〈居場所づくり〉「私はこのように答えのない問題について考えを深めていく行為が好きだが、身の周りにはこのようなやり取りを好んでしてくれる人が少ないため貴重な機会だった」などがあった。

社会関係資本における③協力的な関係づくりの成果もまた、カテゴリーを横断して様々に確認された。ネットワークの恩恵を受けることへの参加者の好感が読み取れる感想として、〈多視点での深まり〉「議論としては色んな参加者から多様な意見を引き出し深められて、とても深い議論ができてとても面白かったです」、〈意見の交流〉「留学生の方ともリラックスして意見交換することができ、とても充実した時間でした」、〈参加への抵抗感〉「ワークショップに参加したのは初めてでしたが、自分の意見をはっきり言える雰囲気で、聞く側もしっかり反応していて質のいい話し合いができたと思います」、〈発言〉「オンライン授業の話も十分出来たし先輩にも理解してもらえたので良かったです」などがあった。一方で、時間の都合上アイスブレイクができなかった回では、〈アイスブレイク〉「議論の進め方についてですが、議論をする前に各人の自己紹介があったほうがよかったように感じました」という感想があり、関係づくりのニーズがうかがえた。また、〈意見の交流〉「生徒同士で意見を指摘しあえたら面白いかもしれないと思った」は、参加者間の障害物を取り除いてほしいというニーズの現れとして解釈できる。

意思決定資本の④判断に対する注意深い態度は、哲学的に思考する方法やプロセスから何を学び得たか、どのような思考を望んでいたのかに関する記述からうかがえた。例えば、〈多視点での深まり〉「議論の方向性がある程度固まってしまったので、もっと他の内容も話したいと思った」、〈方法的省察〉「話し合いを通して、自分の考える『すごい人』が色々な意味を含んでいたことに気づくことができました。一方で、何気なく普段から使っていた言葉であっても、その意味をよく認識せずに使っていることも知ることができた」などである。⑤価値観の捉え返しでは、アンケート項目の「自分の考えが変わるときがあった」や「自分の生活に今後役立つと思う」への高い肯定感が「自らの世

界観や価値観を変えていくプロセスを楽しむ」というかんがえるソファの理念と合致している。また、〈多角的収集〉「様々な意見を聞いたので、自分の生活や考え方を見直すうえでとても参考になりました」や、〈内容的省察〉「他人のことをわかるようになることが、正しい『優しさ』を持つ第一歩なのかなと感じました」など、主に《概念の獲得》と《省察》、《期待》の中で、自らと向き合い、新たな意味を受け止める姿勢がみられた。

このことから、専門的資本の観点からみた個々の特質の存在を確認することができる。いくつかの記述はコミュニティの在り方が個人にどのように反映されたのかまで述べており、4項目アンケートからも個人の変容や学習効果がみてとれる。また、参加者による否定的コメントは、関連する専門的資本の醸成を要求している内容だった。それら特質は、学習支援型哲学カフェの特質の十分条件として規定されるものである。

4. 学習支援型哲学カフェ実践における効果的デザインの検討

ここまで、哲学カフェの特質と意義を検討してきた。では、この特質・意義と実践を結びつけているものは何だと言えるのだろうか。本章では、使用価値的学習支援の具体的なあり方を提案するために、弁証法的伴奏者を務める学習支援者の役割と、専門的資本を醸成するための効果的な場のデザインを明らかにする⁸⁾。検討の方法としては、表2「参加者アンケート」の場づくりに関する感想のうち、参加者から肯定的な回答が多く寄せられた5つのサブ・カテゴリーを取り上げて奏功の要因を探索していく。

4.1 テーマ：学生にとって身近な問い

哲学対話をよく知らない多くの大学生に対して、その内容を平易に説明することは学習支援者の仕事である。そして、テーマはその魅力を伝える重要な看板となる。例えば「理性的とは何か？」は、大学生には実体験との関連づけが難しく、高度な理解と思考を要求する難解なテーマである。また、「教育格差はあってはいけないことか？」は、勝敗を決する討論へと発展しかねない話題となる。そこで、学生が過去に直面してきたと思われる、ないしは今後の生活で遭遇すると予想されるテーマを選択したり、学生の経験と結びつく

ように問いを変形させたりして対処することが肝要となる。かんがえるソファがこれまで採用してきたテーマについては、「教養とは何か?」「青春とは何か?」「主体性とは何か?」「どうして働かなくてはならないのか?」など、大学生の興味が喚起されるように配慮している。参加者アンケートには、〈テーマ〉「難しいテーマだったが、その分満足感があった」などの回答が複数みられ、魅力あるテーマの設定に成功している。

テーマの身近さゆえに雑談（日常会話）に陥りやすい側面もあるが、何気ない一言の中に哲学の断片を発見し、膨らませていくことは十分可能である。「あなたはSNSを利用しますか?」（2018年12月18日）の回では、「Twitter って『本音と建前』の本音の部分を吐き出せる気がする」といった参加者の発言に対して、「今『本音と建前』というキーワードが出てきましたね、少し深めてみましょうか」とファシリテーターがすかさず問いかける場面があった。このように、テーマの工夫は、参加者に敷居を低く感じさせ、しかし蓋を開ければ奥行の深さを感じさせる戦略にもなる。かんがえるソファでは、学生からもテーマのリクエストを随時募っており、それを吟味のうえ採用している。

4.2 アイスブレイク：対話との一体化

前述したように、アイスブレイクは特に社会関係資本の醸成とも強く関わる活動であり、対話と連続的に捉えられるべきである。アイスブレイクの機能には、①場を和ませ、話しやすい雰囲気をつくる（緊張緩和）、②初対面同士であっても打ち解け合えるような親近感を醸成する（関係構築）、③身体と思考を本格的に活性化させるための準備をする（準備運動）といったものがある（佐藤 2019）。

「愛するってどういうこと?」をテーマにした回（2020年12月14日）のアイスブレイクでは、愛している人や物事を1人ずつ紹介し、それが嘘か本当かを全員で当てる学習ゲームを行った。そこでは、それをなぜどのように愛しているのかを身近な事柄を使って自己開示してもらったうえで（緊張緩和）、他の参加者が注意深く聴き、真偽を判断するために話し手に質問をして交流を図った（関係構築）。続けて、「皆さんが今話してくれた『愛する』と『好き』は何がどう違うのでしょうか、あるいは同じ

なのでしょうか」という初発の問いへと接続させ、対話の内容に生かすことができていた（準備運動）。アイスブレイクは社会関係資本を豊かにするうえでも重要な足がかりであり、対話のテーマや参加者の心的状態を考慮したうえで計画的に実行されなくてはならない。

4.3 対話の構造化：相違と共通，抽象と具体の把握

哲学対話は、そこに集う全員があらゆる言説や論理に留保をかけ、徹底的に疑う場であり、ファシリテーターにはその対話を後押しする技が求められている。彼らは単に発言を受容するだけではなく、そこに介入し、経験に基づく数々の具体的事実から果たして何が言えるのか、それを明るみに出す構造化の技法を用いて、哲学する営みを案内する使命がある。

その技の1つに、発言内容の不一致やニュアンスの僅かな違いを把握する方法がある。これには、WRAITEC⁹⁾のように鋭く切り込む問いが有効である。かんがえるソファでよくみられる問いかけは、抽象的な言葉の意味を問う（例：〇〇さんの中では△△ってどういう意味ですか？）、具体例を挙げてもらう（例：例えばそれって、どういうことですか？）、意見の賛否について、参加者間で意見が同じであればその真実味を（例：本当に同じ考えだと言えますか？）、意見が異なるのであれば理由を（例：何によってその違いは生まれるのでしょうか？）問い尋ねる、などがある。具体例を挙げると、「普通ってなに？」をテーマにした回（2020年7月3日）で、参加者間の考えの不一致に気がついたファシリテーターのSLA1は、参加者のAとBの主張の本質について、さらなる問いかけを行い、既出の発言とのつながりの発見を促した。

Bさんが先ほどおっしゃったときに、空気感っていうのをおっしゃったと思うんですけど、僕がちょっと気になったのは、最初にAさんが普通っていうのは存在感がないのだと、普通じゃない人っていうのは存在感があったり新しいものを作り出す人なんだというようなお話をしてくださったと思うんですけど、これってなんか対照的な気が。〔中略〕AさんでもBさんでも、他の方でも、なんかこのイメー

ジって真逆のことなのか、実は同じことの裏表なのかってどうなんだろうなって感じたんですが、〔後略〕

また、ファシリテーターが理解できない場合は正直でいることも重要である。分かったつもりを貫き通してしまえば、対話が迷走し、歪み、問いの連続性を失う危険がある。他の参加者の理解度を揃えるためにも、発言の内容確認は細かく差し挟むべきである。同時に、この内容確認や発言の要約の仕方にも工夫を凝らすことができる。例えば、「Cさんが今言ったことをまとめると、〇〇ということに合っていますか？」というファシリテーターの整理に対して、参加者は「はい、そうです」と何となく納得してしまうところを、さらに一歩踏み込んで、「Cさんの発言はAという解釈とBという解釈ができそうですが、Cさんはどちらの考えを持っていますか？」と複数の選択肢を示し、ファシリテーターの解釈を押し付けないようにすれば、双方の食い違いを首尾よく防ぐことができる。

さらに、言葉だけに頼って問題を理解しようとするには限界があるかもしれない。そこで、具体の事象を何らかの法則や概念、手続きにモデル化・理論化していく方法として、言葉だけでは表現しきれないイメージや関係性を図表にする技も提案できる。「やる気」がテーマになった回（2019年10月23日）で、グラフィッカーのSLA2は「やる気」の説明を「やらなきゃ」と「やりたい」の時間的な進みによって表現しようとホワイトボードに書き込んだ（図2参照）。そして、この図示化は対話の決着ではなく、同時に新しい問いを作る道具にもなっていた。つまり、構造化されたモデルや理論が対象を上手く説明できるかを再検証したときに（例：何か見過ごしていることや、忘れ去られていることはありませんか？）、『やらなきゃ』と『やりたい』の境界には何があるのか」「別の感情のパターンがあるのではないか」といった疑問が新たに出現していた。加えて、これは実際にみられたわけではないが、図では説明できない例外に出会う機会もあり得るだろう。ここで生成された意見や概念は静的に落ち着いてはおらず、常に更新され続ける仮説として認識されている。もしファシリテーターが対話の構造化に難航するようであれば、参加者全員の知恵を結集させてみても良い

だろう（例：どういうふうに整理できるかみんなで考えて、分類してみませんか？）。

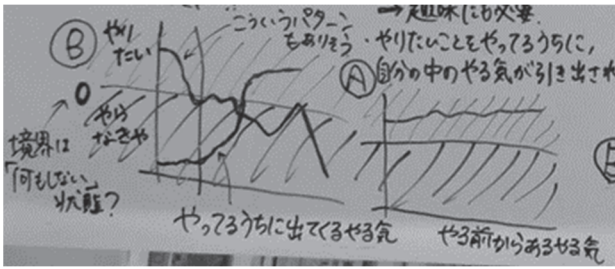


図2 図示による対話の構造化の試み

4.4 意見収集と要約：サブ・ファシリテーターの配置

先述のとおり、人的資本や意思決定資本が不足すると、ファシリテーターの進行に支障をきたし、参加者を不安にさせるリスクが高まる。この解決法には、主となるファシリテーター以外に補助ファシリテーターを配置することが挙げられる。以下は、テーマ「『飽きた』についてかんがえる」（2019年11月19日）でみられた、協働ファシリテーションの一場面である。話し合いは、「飽きる」と「飽きない」を比較分析した後、「欲求」と「飽きる」の関係性を探求する段階に移行しつつあった。以下は、ファシリテーターのSLA3が参加者の発言を「刺激」という別の言葉を使って要約していたとき、サブ・ファシリテーター兼グラフィッカーのSLA2がすかさず問いかけをした場面である。

Dさん：僕も、そのときどきでハマってるっていうのはそうだなと思って、例えばその音楽が飽きて、また新しく始めるっていうのを繰り返すのは、全体的にみれば音楽には飽きてないって事実が挙げられると思います。《聴き取り不能》には、ある意味、なんか入れ替わるものがあるから、例えば、数学の証明だったら、今やってる証明が飽きてくると次が《聴き取り不能》から、また、飽きたけどもう1回違うのをやって、ってなったときに、全体にみれば飽きてないってことになると思います、そういう意味では。

SLA3：同じものに感じて、絶えず、例えば刺激が出てきて、面白いなっていう感情が。

Dさん：刺激が入れ替わるというか。

SLA3：うんうんうん。

SLA2：それに欲求って関わってきそうですか？刺激って。

Dさん：あー、どうだろう。でも、関わってると思います。無関係ではない。

ファシリテーターは、参加者の発言を理解する、これまでの対話と関係づける、抽象的に構造化していく、誰にとっても開かれた易しい問いを生成する、参加者全員に目を配る、タイムマネジメントをする、などの多くの仕事を同時並行で進めなくてはならない。余裕を失うと視野は狭くなり、機転の利いた対処が難しくなる。このとき、立ち回りの範囲が広いサブ・ファシリテーターは、ファシリテーターの代わりに発言の真意を汲み取る役や、少しずつ目立ち始める対話の綻びを縫い合わせる役にもなれる。かんがえるソファでは、対話進行の主導権の入れ替わりが散発することで生じかねない進行の不和や不快感を低減するために、事前の打ち合わせを入念に行っている。そこでは、主となるファシリテーターが予め想定した対話の流れや内容を確認し、どのような場にしていきたいかに関するビジョンを齟齬なく共有し、承認している。

4.5 円滑で丁寧な進行：思考プロセスの型の想定

対話を哲学的に展開させる方法を学習支援者が理解できていなければ、上述した諸工夫の目的や効果が希薄になってしまう。そこで学習支援者は、出てきた意見や論点、問いなどの情報から対話の方向性を見通し、本質の接近に対して道筋をつけることが求められる。

これまでSLA企画部会で構想・共有されてきた進行の方法を3点挙げる。1つ目は、具体例を豊富に収集する拡散から、それらを構造的に説明しながら徐々に抽象度が高まるように収束させていく。思考の対象が抽象化し対話が煮詰まったところで、具体中心の話題に再び戻し拡散させていく。このプロセスを反復させることを目指す。2つ目は、拡散の段階では広く自由に考えを掘り起こした後に、収束の段階ではその中から論点を絞って特定の問いに対する答えを探索していく。3つ目は、個人的な経験や印象の材料を集めること、その具体例や理由などを問いかけて肉付けする

こと、対比物など別視点を導入して眺め直すことの、3つの視点が絶えず行き来する進行法である。

無論、こうした型は成功の絶対的手続きではなく、ファシリテーターが頼りとする対話理解の1つのレンズである。それは哲学カフェを進行する羅針盤となり、なぜその問いを投げかけるべきなのか、対話がこれからどこに向かっていくのかの輪郭を描き出してくれる。ファシリテーターが日々の実践で思考を深めるための型を具体的に形成し改善する行為は、暗黙知の職人芸として語られがちな哲学カフェのファシリテーションを分析的に反省し、あるいは新参加者として加入してきた次なるファシリテーターに哲学カフェの理解を促すためにも、重要である。

5. 結論

以上にみてきたように、高等教育における学習支援型哲学カフェは、専門的資本の成熟として理解されるコミュニティの成長を通じて、個を成長させていく場である。この特質を学習支援的に意義づけると、大学生特有と考えられる活動システムの矛盾を乗り越えていく拡張的学習として説明することができ、学習支援者はそのための弁証法的伴走者となる。伴走の有効なデザインには、身近なテーマ、対話に埋め込まれたアイスブレイク、共通と相違、抽象と具体を捉える対話の構造化、サブ・ファシリテーターの配置による意見の収集と要約、思考プロセスの型を想定しながらの円滑で丁寧な進行、の5点を提案した。ただし、今後の実践の蓄積と分析によって、新しいカテゴリーの出現も予想される。

最後に、本研究が残した3点の課題を取り上げたい。

第1に、かんがえるソファという1つの事例に依拠するだけでは他の哲学カフェとの相違を確定することはできない。その前提として、指摘してきた諸特徴や有効な手立てが、高等教育における学習支援型哲学カフェにのみ該当すると主張したわけではないことを確認しておく。資本概念についてはその貧富・用途・生成プロセスが事例ごとに異なるはずであり、各々の資本概念自体も理論的に拡大しているため、より慎重な分析を必要とする。だとしても、学習支援の一環という特殊な形態を採用する哲学カフェにおいて、専門的資本を用いて事実的特徴の一端を解明したこと、そし

てその意義は、図1の活動システムで描かれたように、拡張的学習の使用価値的側面へと動機づけ、内的矛盾の存在に気づかせる機会を提供するという観点から、仮説の妥当性を検証できたことは本稿の成果である。

第2に、本論では学習支援型哲学カフェの学習効果を十分に検証できていない。哲学対話で涵養される能力（発達の証）は、特定の思考ではなく非常に汎用性のあるコンピテンスとして顕在化すると想定される。そのため、アンケート調査やテストを通じた数値測定による短期の変容よりも、大学生活全体や就職に至るトランジションの観点から分析することが有望である。あるいは参加者に大学での学びに関するナラティブを求め、哲学対話の参加経験の位置価値を特定するといった方法も手がかりになるだろう。

第3に、実施方法における対面形式とオンライン形式の相違検証にまで議論が及んでいない点である。本論ではその区別をつけずに検討をしてきたが、2つの形式は全く同じ思考の理路をたどるのか、資本を同じように取り扱ったり生成したりするのは精緻に議論されねばならない。オンライン上の哲学対話の挑戦と諸課題の克服もまた、今後の実践の積み上げによって究明すべき論題である。

謝辞

本研究は、歴代のSLA企画部会スタッフと関係者による活動成果である。関係者各位の助力を受けて執筆が叶ったことに対して、心からの謝意を表したい。

なお、本稿は教育開発推進経費（個人）に採択された事業「哲学的対話実践における効果的な問いかけとフィードバックの方法論」の成果の一部である。

注

- 1) philosophical practiceの歴史は西欧を起源とし、例えばAmerican Philosophical Practitioners Associationは、American Society for Philosophy Counseling and Psychotherapyから離れたLou Marinoffによって1998年に設立されている。近年は日本でも広がりを見せ、2015年10月には「哲学プラクティス連絡会」が、2018年8月には「日本哲学プラクティス学会」が設立されている。本稿で対象としている哲学対話とは、学問と

しての哲学を扱う対話ではなく、哲学的なテーマや方法を導入した社会的実践としての対話の意味である。

- 2) (ネオ) ソクラティック・ダイアログは、ある特定の組織や集団を対象に、参加者同士の徹底的な合意形成を目指す。他方の哲学カフェは万人に開かれたものとして、自分自身と向き合う時間を作り、個人々の経験の意味づけを重視する。哲学カウンセリングは来訪する相談者（クライアント）と対話を重ね、問題の根治療や生命力の回復を志向している。哲学対話の起源である子どものための哲学は、主に学校教育や課外学習の中で実施されており、対話の技法を身に付けることが目標になることもある。
- 3) 本論ではコミュニティを「かんがえるソファという同じ場を共有し、共通の問いに動機づけられた人々の集まり」と定義する。ここでいうコミュニティは、かんがえるソファのイベントに参加する人々の集まり（小さなコミュニティ）と、東北大学に属する全ての教職員と学生によって成り立つ集団（大きなコミュニティ）の両方を含意している。小さなコミュニティのレベルでみると参加者は毎回異なるが、例えば、かんがえるソファに参加していない人が活動ブログ⁵⁾を閲覧することによって、彼らに対しても学習の継続的な波及効果が見込まれる。ここでは、小さなコミュニティでの活動が大きなコミュニティにどのような貢献を果たすのか、という視点が導入される。この意味において、参加者が1回限りの参加であってもコミュニティの成長は可能である。
- 4) 構成要素内で生じる内的矛盾は第1の矛盾と呼ばれ、全部で4つの矛盾が存在する。拡張的学習は矛盾を進化させる移行のメカニズムとしても理解される（Engeström 2015=2020）。
- 5) 詳細は、かんがえるソファのブログ（<https://kikaku.slatohoku.wixsite.com/sla-project>）を参照されたい。
- 6) 分類作業にはNVivoを用いた。なお、本論の分析は階層的な操作によって高次の概念を探索し、生成的にコーディングをしてはいるが、理論構築が目的ではないため、広義の行動的カテゴリー分析の範疇にある。
- 7) ここでの肯定は「…ができた」「…良かった」「…楽しかった」、否定は「…が上手いかなかった」「…すべきだ」「…ができなくて後悔している」という言

語的合図の有無に基づいて識別している。ただし、事実や願望などの、肯否が読み取れないテキストが1つでもあった場合、そのサブ・カテゴリーの肯否は区別しなかった。

- 8) 使用価値の目的を持つかんがえるソファでは、直接に活動システムの矛盾を確認できる場面は少ないが、これは、矛盾を価値対立として表面化させずに円滑に止揚させるための場のデザインに依るところも大きい。また、表面化しないことが、必ずしも参加者が内面的にも拡張的学習の矛盾に一切直面していないと示すものではない点も確認しておく。
- 9) 哲学者の道具箱（the good thinker's tool kit）とも呼ばれているWRAITECは、思考を深めるヒントになる問いであり、その意味は何か？（What do you mean by…）、どうしてそう言えるのか？（Reasons）、その考えの前提には何があるか？（Assumptions）、もしこうだったらどうか？（Inferences）、それは本当に正しいのか？（Truth）、例えばこれがある（Examples/Evidence）、反対の考えはないか？（Counter-examples）、の7つの頭文字である（Jackson n.d.）。

参考文献

- 足立佳菜（2015）「SLA制度の開発・実践報告—『SLA サポート室』とは何か？—」、『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第10号，pp. 145-148.
- 足立佳菜（2017）「学習支援と協働学習—東北大学Student Learning Adviserの事例を踏まえて—」、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第3号，pp. 27-40.
- 足立佳菜・鈴木学（2016）「学習支援者のための『振り返り』観点とプロセスの創出—東北大学学習支援センターのSLA実践を事例として—」、『大学教育学会誌』第38巻第1号，pp. 127-136.
- 安斎勇樹・塩瀬隆之（2020）『問いのデザイン—創造的対話のファシリテーション—』学芸出版社.
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, MA and London: Harvard University Press. (=1998, 田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房.)
- Dewey, J. (1933) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston: Houghton Mifflin. (=1955, 植田清次訳『思考の

- 方法—いかにわれわれは思考するか—〔普及版〕春秋社.)
- Engeström, Y. (2015) *Learning by Expanding: an Activity-theoretical Approach to Developmental Research (2nd Edition)*, NY: Cambridge University Press. (=2020, 山住勝広訳『拡張による学習—発達研究への活動理論からのアプローチ—〔完訳増補版〕』新曜社.)
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, NY: Teachers College Press. (Kindle version)
- 平澤孝枝・江口建 (2019)「哲学対話を通じた地域連携活動と地域活性化」,『帝京大学地域活性化研究センター年報』第3巻, pp. 71-78.
- 本間直樹 (2010)「〈書かれたことば〉を聴きながら—刊行物『臨床哲学』と『臨床哲学のメチエ』から—」, 本間直樹・中岡成文編『ドキュメント臨床哲学〔シリーズ臨床哲学〕』大阪大学出版会, pp. 52-130.
- 本間直樹 (2014)「哲学者のカフェ—わたしが哲学するところ—」, カフェフィロ [CAFÉ PHILO] 編『哲学カフェのつくりかた〔シリーズ臨床哲学2〕』大阪大学出版会, pp. 215-250.
- 本間直樹・中岡成文・浜渦辰二 (2010)「どこに向かって」, 本間直樹・中岡成文編『ドキュメント臨床哲学〔シリーズ臨床哲学〕』大阪大学出版会, pp. 218-267.
- Jackson, T. (n.d.) The Good Thinker's Tool Kit WRAITEC. <http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/PI-Good-Thinker%E2%80%99s-Tool-Kit-2.0.pdf> (閲覧日2020年10月13日)
- 河野哲也編 (2020)『ゼロからはじめる哲学対話—哲学プラクティス・ハンドブッカー—』ひつじ書房.
- 河野哲也・得居千照 (2016)「子どもの哲学の評価法について—理論的考察と江戸川区立子ども未来館での実践を踏まえた提案—」,『立教大学教育学科研究年報』第60巻, pp. 41-55.
- Leont'ev, A. N. (1975) *Activity, Consciousness, Personality*, Moscow: Politizdat. (=1980, 西村学・黒田直実訳『活動と意識と人格』明治図書.)
- Lipman, M., Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. (1980) *Philosophy in the Classroom (2nd Edition)*, PA: Temple University Press. (=2015, 河野哲也・清水将吾監訳『子どものための哲学授業—「学びの場」のつくりかた—』河出書房新社.)
- 松島恒熙 (2020)「大学英語教育における哲学対話のCLILの実践」,『帝京科学大学紀要』第16巻, pp. 151-157.
- 森本誠一 (2013)「公共的対話としての哲学カフェ」, 奈良県立医科大学『HUMANITAS: 一般教育紀要』第38号, pp.35-46.
- 斎藤環 (2015)『オープンダイアログとは何か』医学書院.
- 佐藤智子 (2017)「企画発信型学習支援をなぜ『強化』するのか—企画担当 SLA 新設の経緯を踏まえて—」, 東北大学高度教養教育・学生支援機構『学習支援センター (SLA サポート) 年次活動報告書2016年度』pp. 17-20. http://sla.cls.ihe.tohoku.ac.jp/wpsys/wp-content/uploads/2018/01/annual_report_21016.pdf (閲覧日2020年10月3日)
- 佐藤智子 (2019)「アクティブ・ラーニング型授業におけるアイスブレイクの意義と方法」,『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第5号, pp. 203-212.
- Sautet, M. (1995) *Un café pour Socrate. Comment la philosophie peut nous aider à comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris: Robert Laffont. (=1996, 堀内ゆかり訳『ソクラテスのカフェ』紀伊國屋書店.)
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, NY: Basic Books. (=2007, 柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房.)
- 鈴木学 (2015)「SLAの可能性」,『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第10号, pp. 149-152.
- 高橋綾 (2008)「対話における哲学的思考の学習—クリティカルシンキングとエンゲストロームの学習論より—」, 大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室『臨床哲学』第9巻, pp. 39-59.
- 谷川裕稔代表編 (2012)『学士力を支える学習支援の方法論』ナカニシヤ出版.
- 塚原健太・江口建 (2019)「哲学対話の評価論構築に向けて—教育評価論をひらく—」,『帝京大学ラーニングテクノロジー開発室年報』第16巻, pp. 69-76.
- 山住勝広 (2017)『拡張する学校—協働学習の活動理論—』東京大学出版会.